



Dannelse og kompetence

Rasmussen, Palle

Published in:
Cepra-Striben

DOI (link to publication from Publisher):
[10.17896/UCN.cepra.n25.398](https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n25.398)

Creative Commons License
CC BY 4.0

Publication date:
2019

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):
Rasmussen, P. (2019). Dannelse og kompetence. *Cepra-Striben*, 25, 64-65.
<https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n25.398>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Dannelse og kompetence



Jeg er glad for, at Jens Christian Jacobsen og Hanne Leth Andersen har reageret på min artikel. Forståelsen af hvad dannelse er, hvad kompetence er, og hvordan de måske hænger sammen, er vigtige spørgsmål, som for sjældent medtænkes i den aktuelle brug af begreberne. Replikken fra JCJ og HLA rummer en række præciseringer i forhold til det historiske grundlag for dannelsesbegrebet og tolkningen af især Klafki. Nogle af dem er jeg enig i, andre er jeg skeptisk overfor, men jeg går ikke ind i en nærmere diskussion af dem i denne lille kommentar.

Nogle steder i replikken synes jeg JCJ og HLA slutter for hurtigt fra pædagogiske ideer eller diskurser til uddannelsernes og læringens virkelighed. Det gælder f.eks. omtalen af Reventlows tale i 1788, hvor han henviser til forstandens og hjertets dannelse som vigtigere end udenadslæsning. Det er en smuk tanke i oplysningens tradition, men selv om Reventlow havde væsentlig indflydelse på enevældens skolepolitik må man spørge, hvor meget gennemslag hans tanker havde i undervisning og læringsmiljø inden for den folkeskole, som blev indført i 1814. Den skolehistoriske litteratur peger for mig at se på, at udenadslære og stiv organisering i høj grad prægede undervisningen. Det mest udprægede eksempel, den indbyrdes undervisning, kom vel ikke til at dominere, men metoden og dens tabeller prægede alligevel pædagogikken mange steder frem til slutningen af 1840'erne, hvor

humanisten Madvig blev kultusminister (Larsen, 1984, s 14-44).

Spørgsmålet om kompetencebegrebets og dannelsesbegrebets styrker og svagheder er komplekst. Det handler både om begrebernes logik, om deres historiske ballast og om den måde, de bruges på i dag.

Dannelsesbegrebets logik er for mig at se at formulere indholdsområder og kriterier for den enkelte persons udvikling inden for og til et socialt og kulturelt fællesskab. Et af kriterierne er, at den enkelte også skal evne at udvikle og forbedre fællesskabet. Dannelsesbegrebet historiske ballast er, at indholdsområder og kriterier historisk har været forankret i bestemt samfundsgrupper, især i borgerskabet, men også i brede dele af middelklassen. Det prægede i mange år forståelsen af, hvad man gjorde, hvordan man talte og hvad man læste, hvis man var dannet. I dag bruges dannelsesbegrebet anderledes, mere mangfoldigt og ofte som det vagt definerede positive modstykke til instrumentel og erhvervsorienteret uddannelsesstænkning.

JCJ og HLA skriver, at det borgerligt og elitært prægede dannelsesbegreb kun har få tilhængere i dag. De har formodentlig ret i, at få eksplicit vil tilslutte sig dette begreb. Men min pointe er, at den historiske ballast i et vist omfang følger med

brugen af dannelsesbegrebet. Det viser sig f.eks. i bestræbelserne for at fastlægge indholdsmæssige kanoner, som har markeret sig flere gange. Og som jeg peger på i artiklen, rummer den borgerlige dannelse væsentlige og aktuelle ideer om frihed og myndighed, men ideerne har været kombineret med en snæver social og kulturel bias. Hvis man vil bruge dannelsesbegrebet i dag, må man også forholde sig til denne side af det.

Kompetencebegrebets logik er grundlæggende den samme som dannelsesbegrebets, at formulere indholdsområder og kriterier for den enkelte persons udvikling. Men hvor dannelsesbegrebet henviser til et socialt og kulturelt fællesskab, henviser kompetencebegrebet snarere til de handlingsfelter, personerne står overfor i samfundslivet, herunder ikke mindst arbejdslivet. Der indgår også, at personerne skal kunne bidrage til fornyelse og udvikling i handlingsfelterne. Kompetencebegrebet angiver anvendelsesperspektivet og praksissammenhængen for den viden og de færdigheder, man tilegner sig i uddannelsesforløb. Dette perspektiv er på en måde individorienteret og kan være begrænsende, fordi det ser på den enkelte person og fokuserer på nytteværdien i forhold til handlingsfelterne (Rasmussen, 2006, s 52-53). Men handlingsfelterne er ikke individuelle, de indebærer samarbejde og fællesskab. Kompetencebegrebet har ikke som dannelsesbegrebet en lang historie, men forståelsen af det har forandret sig fra tiden omkring år 2000, hvor det bredt betegnede handlingsrelevante viden og kunnen (Kompetencerådet, 2000) til i dag, hvor kompetencebegrebet er præget af at være inddraget i en detaljeret målstyring af uddannelse og undervisning.

JCJ og HLA skriver, at ”Den målsatte tilegnelse af viden og færdigheder udgør tilsammen og næsten additivt kompetencen, der som udgangspunkt er bundet til faget”. Det mener jeg ikke er dækkende. Kompetence er det, som forbinder viden og færdigheder med handlefelter i samfundet. Selv om uddannelsessystemets administrative beskrivelser oftest er organiseret efter fag, er hverken viden, færdigheder eller kompetence er bundet til fag, og ord som udvikling, tværfaglighed, samarbejde, fornyelse indgår hyppigt i kompetencebeskrivelser.

JCJ og HLA argumenterer for et humanistisk dannelsesbegreb, som de beskriver med mange positive ord. Dannelsen skal knytte sig til livssituationer præget af kritisk sans, forståelse, indsigt, myndighed, motivation og moral, den skal være horisont eller kompas i forhold til den faglighed, som elever tilegner sig og tager med sig fra skolen. Det er svært at være uenig i sådanne værdier, men jeg kan være betænkelig ved den almene måde, de beskrives på, ikke mindst når de i slutningen af artiklen knyttes til forholdet mellem lærer og elev. I beskrivelsen af sin skolegang i Østrik-Ungarn omkring år 1900 skrev Stefan Zweig: ”De (lærerne) sad ved deres katedre, og vi nedenfor, de stillede spørgsmål, og vi skulle svare; men derudover var der intet, der forbandt os” (Zweig, 2018, s 55). Zweig understregede, at sådan var det ikke længere (i 1940’erne, hvor han skrev sin erindringsbog); men hans skarpe beskrivelse må minde os om, at skoler og uddannelsesinstitutioner er sociale rum præget af bestemte strukturer og kulturer, og at disse forhold altid må medtænkes, når man vil arbejde med almene værdier. De almenmenneskelige erfaringer, som JCJ og HLA henviser til, er indlejret i mere historisk konkrete og forskellige erfaringer.

Litteraturhenvisninger

Kompetencerådet (2000). *Kompetencerådets rapport 2000: Danmarks nationale kompetenceregnskab*. København: Mandag Morgen.

Larsen, J. (1984). *Bidrag til den danske skoles historie, 1818-1898*. København: Unge Pædagoger (oprindeligt 1899).

Rasmussen, P (2005). *Læringens samfundsmæssighed*. I M. Hermansen (red.) *Læring – en status*, s 23-55. Århus: Klim.

Zweig, S. (2018). *Verden af i går. En europæers erindringer*. København: Rosinante.